

B.3.2 Lehrpläne zur Visual Literacy in Europa – Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Expertenbefragung

Constanze Kirchner, Tanya Gotta-Leger & Marlene Nockmann

Abstract

Information about current curricula in Europe in the domain of *Visual Literacy* (see chapter B.3.1) is systematically analysed. This information relates to the understanding of ‘competency’ as a concept, to the way competencies are achieved in education as well as to the aims and intentions of the related school subjects. The expert consultation shows that the orientation towards competency is present in all European curricula. Almost every European curriculum emphasises problem solving and creative activities as important skills in art classes. In the curricula, specific emphasis can be placed on the choice of media and ways of working. In this context the development of self-competency is significant. This occurs when self-reliant and self-acting creativity is possible and when the discovery of ideas is structurally developed in the classroom. Also, the experts point to the presentation of artistic products as well as the reflection on these products as fundamental components of learning in *Visual Literacy*. At higher school levels more emphasis is placed on theoretical issues and art history. Although curricula might differ in the emphases given to examples from the visual domain outside school, they all refer to the universe of fine arts, everyday life aesthetics, visual media, design, and architecture.

However, the specifications of the dimensions of the competencies mentioned are not always addressed in the same way. The analysis of the subject specific syllabi and curricula reveals diverse systems and different emphases, but in the end the contents of learning, the educational goals, and the efforts with regard to competencies are comparable. All in all, there are two significant aspects which can be found in every curriculum: the personal development of students (individual development, linked with the competency to solve problems) as well as the development of social competencies as a (European) citizen and as a member of a particular community.

Ziele und Intentionen

Vor dem Hintergrund der Aufgabe, eine gemeinsame Grundlage für einen europäischen Referenzrahmen für *Visual Literacy* zu erarbeiten, wurde eine Expertenbefragung zu den Curricula der für diesen Bereich vor allem zuständigen Fächer (Bildnerische Erziehung, Design, Kunst, Visual Culture, etc.) in Europa durchgeführt (vgl. B.3.1). Mit der qualitativ-empirischen Auswertung der schriftlichen Antworten ist es gelungen, Einblicke in das Kompetenzverständnis der einzelnen Lehr- bzw. Rahmenpläne zu erhalten und Intentionen, Ziele, Lernbereiche zu erfassen. Darüber hinaus galt das Untersuchungsinteresse dem Vergleich von verschiedenen Teilkompetenzen in Produktion und Reflexion sowie der unterschiedlichen Gewichtung von bestimmten Lerninhalten.

Im Folgenden werden die Auswertungsergebnisse der Expertenaussagen im Hinblick auf die zentralen Themen zusammenfassend dargelegt. Ein methodisches Problem bietet dabei die Interpretation der jeweiligen Formulierungen und ihr in Beziehung setzen zu generellen, länderübergreifenden Konzepten. Die Konzepte sind nicht trennscharf zu differenzieren, das wird im Folgenden deutlich. So taucht, um nur ein Beispiel zu nennen, etwa die Frage auf, ob Kreativität manchmal mit der produktiven Gestaltungspraxis gleichgesetzt wird. Vor diesem Hintergrund wird im gesamten Auswertungsprozess sehr genau darauf geachtet, inwiefern die einzelnen Aussagen im Gesamtverständnis und dem damit verbundenen Gebrauch der jeweiligen Begriffe zu verstehen sind. Insbesondere einschlägige Begriffe – wie z.B. Kreativität – werden deshalb immer auf das grundlegende Verständnis im jeweiligen Gesamtkontext hin untersucht, eingeschätzt und ausgewertet. Um den Kontext jeweils berücksichtigen zu können, werden Länderkennzeichen eingeführt, die die jeweilige nationale Zuordnung erlauben. Namenskürzel (vgl. B.3.1) verweisen auf die Quellen der Expertenaussagen. Schwierigkeiten ergaben sich auch, wenn zu bestimmten Themen keine Aussagen getroffen wurden. Möglicherweise werden diese z.B. als selbstverständlich im Gesamtkontext gesehen und deshalb nicht explizit genannt.

Es fällt darüber hinaus auf, dass bei Ländern, aus denen mehrere Rückmeldungen eingingen, nicht immer identische Antworten vorliegen. Und natürlich lässt sich aus den jeweiligen Antworten auch nicht ableiten, inwiefern die in den Lehrplänen geforderten Kompetenzen auch tatsächlich im konkreten Unterricht eine Rolle spielen. Es ist durchaus möglich, dass die jeweiligen Rahmenpläne wichtige Ziele ausweisen, diese aber dennoch keine große Relevanz in der Praxis, im täglichen Fachunterricht haben.¹

Problemlösendes, kreatives Denken und Handeln

Die Mehrheit der befragten Experten benennt das problemlösende, kreative Denken und Handeln als wichtige Kompetenz, die Schülerinnen und Schüler im Unterricht des jeweiligen Fachs erlernen und erproben sollen. Dies geschieht z.B. in den Niederlanden mit Blick auf die Zukunft der Lernenden: „Auch ist beim Visuellen Gestalten und Entwerfen die Rede von ‚Problemlösendem Handeln‘, das von künftigen Generationen gefordert wird“ (F.H., S. 4). Ähnlich sieht das auch der Experte aus Estland: „The curriculum has stressed the importance of problem finding and problem solving, advised to use design processes together with brainstorming and research – but how important they succeed to be – this is guided by the teachers“ (E.K., S. 7). Die Lehrperson wird hier als Gradmesser für eine erfolgreiche Umsetzung problemhaltiger Aufgabenstellungen im Kunstunterricht in den Blick genommen. Auch in Finnland gilt das Problemlösen als wichtig, explizit wird es aber erst im neuen Curriculum 2016 genannt werden (vgl. M.P.-N., S. 7). In Luxemburg wiederum ist vor allem die Prozessorientierung der Aufgabenstellungen dazu da, dass „Ideenfindung“ und „Problemlösekompetenz“ (vgl. S.B./D.S., S. 5) bei den Lernenden gefördert und gefordert wird. Der Experte aus Malta betont hingegen, dass Problemfindung und Kreativität wie Präsentation und Reflexion im Lehrplan verankert sind, sie aber wenig Spielraum haben (vgl. R.V., S. 6).

Im polnischen Lehrplan steht zum problemlösenden, kreativen Denken und Handeln: „Das Entwickeln von kreativem Denken soll die Problemlösekompetenz fördern.“ (K.S., S. 6). Es wird explizit darauf verwiesen, dass es vor der Kompetenzorientierung keinen Vermerk zu diesem Punkt im Lehrplan gab (ebd.). Der portugiesische Rahmenplan beschreibt die Problemlösung als eine Methode, führt diese aber nicht weiter aus (vgl. T.E., S. 5). Dementgegen benennt Slowenien problemlösendes, kreatives Denken und Handeln nachdrücklich als Bildungsziel, das durch das praktische Arbeiten gefordert und gefördert wird (vgl. R.B.S., S. 5). Als explizites Bildungsziel wird mit „stimulating creativity“ (D.S., S. 4) auch im niederländischen Lehrplan von 2014 die Kreativitätsförderung hervorgehoben. In einem komplexeren Zusammenhang sieht der tschechische Experte das kreative, problemlösende Denken und Handeln: „Mit dem neuen Rahmenlehrplan in Tschechien sind folgende Bildungsziele verbunden: Orientierung an Schlüsselkompetenzen, selbstständiges und lebenslanges Lernen, Akzent auf Schülerindividualität, Kreativität, Problemlösung, mündiger Staatsbürger und EU Mitglied, soziale Gemeinschaft und Fachlichkeit“ (V.U.S., S. 5). Als überfachliche Schlüsselkompetenzen sind kreative und problemlösende Fähigkeiten also Teil eines umfangreichen Prozesses, den die Lernenden erfahren und durchlaufen müssen. Zypern hingegen betont, dass die Problemlösung, neben der Kreativität, nicht überfachlich, sondern speziell im Fachlehrplan genannt wird: „Problem finding/solving and creative abilities are the only abilities/skills/capabilities that are explicitly mentioned in the curriculum“ (V.P., S. 7).

Fazit: Nahezu alle nationalen Lehrpläne betonen das problemlösende, kreative Denken und Handeln als eine wichtige Fähigkeit, um selbstständig Ideen zu finden und kreative Prozesse durchzuspielen. Häufig wird das problemlösende, kreative Denken und Handeln im Zusammenhang mit dem Erlernen von Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit und der allgemeinen Bildung von mündigen Bürgern genannt. Dabei zeigt sich auch, dass problemlösendes, kreatives Denken und Handeln zum Teil als überfachliche Kompetenzen, zum Teil als fachspezifische Kompetenzen ausgewiesen sind. Interessant ist darüber hinaus die Unterscheidung zwischen dem Ziel, problemlösendes, kreatives Denken und Handeln als *allgemeines* Bildungsziel zu formulieren, und der Methode, dieses im *konkreten* Fachunterricht anzuwenden. Erst mit der Anwendung erweisen sich letztlich die kreativen Fähigkeiten und können auch gezielt gefördert werden.

¹ Zur Methodik und ersten Ergebnissen der Expertenbefragung vgl. B.3.1; zur theoretischen Fundierung und ausführlichen Darstellung des Forschungsprojekts siehe Kirchner & Haanstra, 2015.

Entwicklung von Personalkompetenz

Schülerinnen und Schüler zu selbstständigen und selbsttätigen Persönlichkeiten (auch im Sinne einer verantwortungsbewussten Bürgerrolle) zu erziehen (s.o.), sind gemeinsame Schwerpunkte, die vielen befragten Ländern in ihren Lehrplänen wichtig sind. Einige Lehrpläne formulieren klar, dass sich die zukünftige Bürgerrolle der Schülerinnen und Schüler nicht nur auf das eigene Land, sondern auch auf Europa bezieht. Ein dänischer Experte schreibt hierzu: „Der Lehrplan basiert auf einer kritisch-ästhetischen Erfahrungspädagogik und der Bildung des mündigen Bürgers, der im Besitz von visueller Literalität – visueller Kompetenz ist und im Stande ist, an der gesellschaftlichen Diskussion teilzunehmen – auch im visuellen Bereich“ (A.C., S. 4). Der Unterricht soll dazu beitragen, dass „Schülerinnen Erlebnisse, Haltungen, Gefühle und Fantasien“ ausdrücken, indem sie „Erkenntnisse über sich selbst und Verständnis für die Umwelt“ entwickeln (A.C., S. 5). *Visual Literacy* hilft den Schülern, ihre Umwelt zu entschlüsseln, zu verstehen und kritisch zu hinterfragen. In Finnland wird festgestellt: „The objective of basic education is to support pupils' growth towards humanity and ethically responsible membership of society and to provide them with the knowledge and skills needed in life“ (M.P-N., S. 6). Neben der verantwortungsbewussten Bürgerrolle und der Vorbereitung auf Fähigkeiten, die die Lernenden in ihrem Leben benötigen, werden auch ethische und humanitäre Bildungsziele angesprochen.

Ganz anders geht der französische Lehrplan auf den Erwerb von Selbstkompetenz ein. Hier wird Personalkompetenz bei den Schülerinnen und Schülern gefördert, indem „regelmäßige Ausstellung[en] und [ein] kollektive[r] Austausch“ (C.H., S. 5) im Fachunterricht stattfinden. Es wird davon ausgegangen, dass die Lernenden in Folge dessen „Haltung gegenüber Kunst“ sowie „soziale/gesellschaftliche Kompetenzen“ und „Selbstständigkeit“ (vgl. C.H., S. 5) entwickeln. Im tschechischen Lehr- bzw. Rahmenplan wiederum wird in unterschiedlichen Zusammenhängen auf die Bedeutung von Personalkompetenz hingewiesen: Sie wird als überfachliche Kompetenz bezeichnet und ist Teil der pädagogischen und didaktischen Konzeption für das Fach Bildnerische Erziehung (vgl. V.U.S., S. 5). Außerdem wird Selbstkompetenz als wichtiges Element im Zusammenhang von allgemeinen Bildungszielen genannt: „Mit dem neuen Rahmenlehrplan in Tschechien sind folgende Bildungsziele verbunden: Orientierung an Schlüsselkompetenzen, selbstständiges und lebenslanges Lernen, Akzent auf Schülerindividualität, Kreativität, Problemlösung, mündiger Staatsbürger und EU Mitglied, soziale Gemeinschaft und Fachlichkeit“ (V.U.S., S. 5).

Fazit: Die wenigen Beispiele verdeutlichen die Heterogenität in den Antworten hinsichtlich der Ziele, die mit dem Fördern von Selbstkompetenz verbunden werden. Die Entwicklung einer selbstbewussten, kritisch-reflexiven Persönlichkeit, die ihre Lebenswelt eigenständig und individuell gestaltet, ist der eine Pol, der ebenfalls kritisch-reflexive Bürger, der verantwortungsbewusst und kompetent die Gesellschaft mitgestaltet, der andere.² Auf letzteres legen besonders die skandinavischen Länder großen Wert. Allein die tschechischen Rahmen- und Fachlehrpläne verfolgen beide Ziele als Schlüsselkompetenz. Die Mehrheit der befragten Nationen sieht die Selbstkompetenz im engen Kontext mit problemlösendem Handeln und kreativem Denken (s.o.). Demzufolge ist Personalkompetenzentwicklung nur dann möglich, wenn selbstständig und selbsttätig Kreativität ermöglicht wird und das Finden von Ideen und eigenständigen Lösungsansätzen in einem prozesshaften Unterrichtssetting gegeben ist.

Stellenwert von Ideenfindung und kreativen Fähigkeiten

Dreizehn von zweiundzwanzig befragten Experten gehen näher auf den Bereich der Ideenfindung und den Bereich der Kreativität im Fachunterricht ein und weisen den kreativen Fähigkeiten eine hohe Bedeutung zu, insbesondere vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Personalkompetenz. Der dänische Experte schreibt hierzu: „In der thematischen Bildarbeit und bei der Arbeit an verschiedenen Themen im Bereich der visuellen Kultur werden die Schüler/-innen zu innovativem und kreativem Denken herausgefordert. Das ist ein Teil des künstlerischen Arbeitsprozesses. Es ist essentiell, dass die Schüler/-innen zu anderem Denken und zu anderen Lösungen herausgefordert werden“ (A.C., S. 6). In England/Großbritannien sind Ideenfindung und Kreativität genauso wie Präsentation und Reflexion ein Schwerpunkt im Kunstunterricht (vgl. J.S., S. 6). Auch der Experte aus Estland schreibt: „The curriculum has

² Dabei kann der zweite Aspekt auch als Sozialkompetenz verstanden werden.

stressed the importance of problem finding and problem solving, advised to use design processes together with brainstorming and research" (E.K., S. 7). In Frankreich steht die Ideenfindung im Kontext mit dem dort existierenden pädagogischen Konzept der Handlungsorientierung (vgl. C.H., S. 5), dabei ist eine „reflexive Praxis“ das zentrale Moment (vgl. ebd.).

Luxemburg wiederum will v.a. das „kritische Denken fördern“ (S.B./D.S., S. 4), dabei handelt es sich um ein wesentliches Bildungsziel, das realisiert wird, indem ein „handlungsorientiertes Lernen [...] und prozessorientiertes Arbeiten“ (S.B./D.S., S. 5) erfolgt. Hier sind die Ideenfindung und die Kreativitätsförderung implizit mitgedacht. Dies ist vergleichbar mit den Aussagen zu den französischen Lehrplänen. Und ähnlich äußert sich auch der Experte aus Malta, allerdings mit der Ergänzung, dass die Ideenfindung und das Fördern kreativer Fähigkeiten zwar im Lehrplan stehen, aber in der Schule wenig Beachtung finden (vgl. R.V., S. 6).

Der niederländische Experte beschreibt Kreativität detailliert als einen Prozess, der „orientation, research/experiment, making, presentation/evaluation“ (D.S., S. 5) beinhaltet. In den Niederlanden sind Ideenfindung und Kreativität überaus wichtig (vgl. D.S., S. 7), wie auch in Polen, wo „das Entwickeln von kreativem Denken [dazu verwendet wird, um] die Problemlösekompetenz [zu] fördern“ (K.S., S. 6). In Schweden wird der Bereich der Ideenfindung in Bezug zum Gestaltungsvermögen gesetzt (vgl. H.Ö./A.M., S. 4), und es wird betont, dass beides „etwas mehr“ Bedeutung hat als etwa das „Vermögen zur Bildanalyse“ (ebd.). Die Slowakische Republik sieht nach Meinung des Experten die Bedeutung der Kreativität im Unterricht aller Nationen als gegeben an: „One of the most common aims of arts curriculum (in all states, not just in Slovakia) is critical appreciation and development of creativity by means of process-oriented approach not product-oriented approach. In order to achieve this goal the children and youth must be motivated by the 'first-hand' experience with art objects and within the process of creation of the art work“ (J.M., S. 6). Tschechische Experten weisen darauf hin, dass „die ganze Konzeption des Rahmenlehrplans [...] auf den kreativen Tätigkeiten und dem kreativen Handeln im Zusammenhang mit deren Reflexion [gründet]“ (J.S., S. 6). Hier wird zum ersten Mal Kreativität als Basis für ästhetisches und reflexives Schülerhandeln im Fachunterricht genannt. Im türkischen Lehrplan wiederum wird das kreative Denken und Handeln ebenfalls als Schlüsselkompetenz beschrieben: „The curriculum provides students to get mainly creative ability and some critical skills by using flexible thinking and problem solving methods“ (V.Ö., S. 5). In ungarischen Aussagen ist der Bereich der Ideenfindung ebenfalls stark vertreten, vor allem vor dem Hintergrund, dass Problemlösekompetenz entwickelt werden soll (vgl. G.P., S. 5). Die Punkte „Kreativität und Selbsterkenntnisse“ (ebd.) werden in Ungarn als eigenes Kapitel im Rahmenlehrplan erwähnt. Vergleichbar ist das mit den Ansätzen in Dänemark, Luxemburg, Frankreich und Polen.

Fazit: Der Stellenwert von Ideenfindung und Kreativität ist in der Mehrheit der befragten Länder außerordentlich hoch. Beide Aspekte werden in der Regel zusammen genannt und dienen dazu, selbsttätiges Handeln und damit einhergehend kritisches Denken aufzubauen, auszubilden und zu fördern. Die diesbezüglichen Interviewaussagen korrelieren insofern eng mit den Angaben zur Förderung von Selbstkompetenz sowie zum problemlösenden, kreativen Denken und Handeln.

Stellenwert von Präsentation und Reflexion

Generell ist bei den an der Erhebung teilnehmenden Nationen festzuhalten, dass in der Mehrheit der Curricula sowohl das Präsentieren als auch das Reflektieren als fester Bestandteil vorkommt. Beispielsweise betonen die jeweiligen Fachlehrpläne in Dänemark (vgl. A.C., S. 6) wie in Deutschland explizit die immense Bedeutung von Präsentation und Reflexion. Nicht nur deutsche Experten verweisen in diesem Zusammenhang immer wieder auf die Arbeit mit Portfolios im Unterricht hin, ebenso Aussagen aus Estland (vgl. E.K., S. 7), Finnland (M.P.-N., S. 7), der Türkei (vgl. V.Ö., S. 5 f.), Slowenien (M.K., S. 5) und Luxemburg (vgl. S.B./D.S., S. 5.). Der französische Rahmenplan sieht den Aspekt Reflexion und Präsentation mit dem Anspruch verknüpft, an die Öffentlichkeit zu gehen. Insbesondere das Ausstellen von Schülerarbeiten nimmt hierbei eine wichtige Funktion ein. Schülerarbeiten auszustellen erhält auch in Polen (K.S., S. 7) und in der Türkei (vgl. V.Ö., S. 5 f.) hohe Relevanz. Ganz anders gestalten sich die Vorgaben in Luxemburg, dort hat die Präsentation von Schülerarbeiten „zu wenig Stellenwert“ (vgl. S.B./D.S., S. 5), und die „Portfolioarbeit“ ist lediglich für die „Klasse 9 verbindlich“ (ebd.). Ähnlich verhält es sich in

Malta (vgl. R.V., S. 6), auch hier klagen die Experten, dass das Präsentieren und Reflektieren im Kunstunterricht häufig zu kurz kommt und im Lehrplan festgeschrieben werden sollte.

In Polen (vgl. K.S., S. 7) und Schweden (vgl. H.Ö./A.M., S. 4) fehlen im Curriculum Hinweise auf die Reflexion der eigenen Arbeiten völlig. Möglicherweise wird die Reflexion auch als selbstverständlich im Gesamtkontext lernpsychologischer Voraussetzungen gesehen und deshalb nicht explizit genannt. In Slowenien müssen die Lernenden über den künstlerischen Entstehungsprozess berichten und diesen reflektieren (vgl. R.B.S., S. 6), Portfolios sind Gegenstand des Unterrichts (M.K., S. 5). Das ungarische Curriculum sieht Präsentation und Reflexion nicht vor. Stattdessen existiert ein „dritter Teil“ im Curriculum, der sich mit den Prüfungserwartungen beschäftigt und in dem das Thema Präsentation genannt wird (vgl. G.P., S. 5 f.). Inwiefern auch in anderen Ländern das Thema Präsentation in einem übergreifenden Rahmen eines für alle Fächer geltenden Lehrplans beschrieben wird, ist aus den Fragebögen – bis auf Zypern – nicht ersichtlich. Hier schreibt der Experte aus Zypern: „There is no mention to the ideas of ‘portfolio’, ‘self assessment’, and ‘exhibitions’ in the curriculum. Critiques are only mentioned as part of the need to acquire capacities/skills/capabilities for the 21st century and as part of the core of the curriculum, which is named ‘Creative expression and Thinking’. ‘Thinking’ is more or less described as the ability to respond, interpret, decipher meanings, and express judgments to/about the messages of the environment, of artistic work of other children, and of other visual stimuli“ (V.P., S. 8).

Fazit: Präsentation und Reflexion spielen in vielen befragten Nationen eine wichtige Rolle. Präsentationen erfolgen in der Regel durch Ausstellungen der Schülerarbeiten. Reflexion wird laut Lehrplanvorgaben in der Mehrheit durch Portfolios gestützt, die gestalterische Prozesse dokumentieren und reflektieren.

Spezifik der Gegenstandsbereiche und Inhaltsfelder

Alle Experten geben für den Lehrplan an, dass die Bildende Kunst ein Lerngegenstand ist, es sei denn, es gibt parallel einen eigenen Lehrplan für den Bereich Werken/Design, der sich durch einen anderen Gegenstandsbereich definiert. Design wiederum gibt es als eigenen Lernbereich in den Ländern, in denen es nur ein Fach für *Visual Literacy* gibt, in der Regel, außer in Schweden, Belgien, Zypern und Polen. Allerdings fällt auf, dass bei Ländern, aus denen mehrere Rückmeldungen eingingen, nicht immer identische Antworten vorliegen. Im Grundschulunterricht spielt Design weniger eine Rolle als in höheren Schulstufen. In Belgien, Schweden, England, Malta, Zypern und der Türkei ist Architektur nicht Teil des Fachunterrichts, und der Bereich Medien in Malta, Zypern und der Türkei auch nicht. In diesen Nationen liegt der Schwerpunkt der Fächer für *Visual Literacy* vorrangig auf der Bildenden Kunst – sowohl in der Rezeption als auch im produktiven Gestalten.

Die Liste der im Teil A des schriftlichen Interviews (vgl. B.3.1, Anhang) erhobenen Gegenstandsbereiche enthielt die Begriffe Bildende Kunst, Design, Architektur, Mode und Alltagsbilder/Medien sowie ein Feld „Übriges“ für freie Einträge. Bildende Kunst als ausschließlicher Inhalt, trifft, wenn überhaupt, nur für Grundschullehrpläne zu. Außer in den Lehrplänen aus Zypern, der Türkei und Malta sind übereinstimmend auch Medien- und Alltagsbilder Gegenstand der Curricula. Schweden, Zypern und die Türkei haben Architektur nicht als Gegenstandsbereich, auch in machen Grundschullehrplänen – wie z.B. in Belgien – fehlt sie.

Auffällig sind die Angaben zu dem Gegenstandsbereich „Mode“, der nur in sieben Ländern thematisiert wird (Slowakei J.M., Österreich E.H., nicht alle befragten Experten aus Österreich nennen Mode als Gegenstandsbereich (vgl. R.Z.), Deutschland M.-L.L., I.H., Ungarn B.I., G.P., A.P., Luxemburg S.B., D.S., Schweiz S.J., D.W., Niederlande D.S., F.H.). Mögliche Gründe lassen sich aus der vorliegenden Befragung nicht erschließen. Eine Ursache hierfür könnte jedoch in der Überschneidung der Bereiche Design und Mode liegen. Von daher kann es sein, dass „Mode“ als Gegenstandsfeld in den Lehrplänen nicht separat genannt wird.

Etwas disparat sind die Angaben zum Begriff „Kultur“, die zum Teil, wie in den Niederlanden, als „kulturelles Erbe“ mit einem kunsthistorisch aufgefassten „Weltkulturerbe“ korreliert, zum Teil jedoch auch als Auseinandersetzung mit „fremden Kulturen“ beschrieben wird. Daher ist nicht immer klar, ob es um die Vermittlung des kulturellen Erbes Europas geht, oder um die ästhetischen Phänomene, die sich in unterschiedlichen Kulturen zeigen und die interkulturelle Auseinandersetzung zum Ziel haben.

Fazit: Überraschend ist, dass die Produktgestaltung einen sehr hohen Stellenwert erhält. Die funktionalen Aspekte, die Design und Kunsthandwerk bestimmen, sind neben den künstlerischen Verfahren wesentlichlicher Gegenstand der Lehrpläne. Auch die Alltagsbilder, und damit ein breites Bildverständnis, fließen in hohem Maße ein. Dass die Kunstrezeption und die Kunstgeschichte nicht immer explizit genannt werden, liegt möglicherweise daran, dass häufig die produktiven und rezeptiven Anteile im Unterricht eng miteinander verzahnt werden. Digitale Medien gehen vermutlich auch vielerorts als selbstverständliches künstlerisches Mittel in die Gestaltungsprozesse ein, so dass auch hier auf eine explizite Nennung verzichtet wird. Dass die Architektur nicht überall ein herausragendes Inhaltsfeld ist, könnte darauf zurückzuführen sein, dass dieser Bereich einerseits selten praktische Anwendung findet, andererseits auch Teil der Vermittlung von allgemeiner Kunstgeschichte ist und von daher nicht separat angegeben wird.

Gewichtung von Produktion, Rezeption, Reflexion

Die Kompetenzdimensionen Produktion und Rezeption sind in den Lehrplänen der hier untersuchten Fächer häufig inhaltlich miteinander verknüpft. Diese gehen offensichtlich davon aus, dass *Visual Literacy* sich in der Wechselwirkung von Herstellen und Anschauen entwickelt, von Gesprächen über und der Gestaltung von Bildern,³ im Anwenden von Wissen über Bilder ebenso wie im Gebrauch von Bildern.

Versucht man aus den erhobenen Daten die jeweiligen curricularen Anteile von gestalterischer Praxis (Produktion), von Vermittlung (Rezeption) sowie von Reflexion (Metakognition) herauszufinden, ergibt sich auf den ersten Blick ein recht ausgewogenes Verhältnis der drei Bereiche. Allerdings lassen einige Kommentare darauf schließen, dass nicht nur in den niedrigeren Schulstufen die gestalterische Praxis die anderen Felder, zumindest im zeitlichen Anteil, deutlich übersteigt. In der Sekundarstufe I nennen die meisten befragten Experten eine klare Schwerpunktsetzung im Bereich der Produktion, die v.a. durch das selbstständige und prozessorientierte Handeln der Schülerinnen und Schüler bestimmt ist. Dies ändert sich z.T. schlagartig mit dem Eintritt in die Sekundarstufe II, die oft durch Rezeption geprägt ist (z.B. Ungarn). Dieser Wandel wird auf die kognitive Entwicklung der Lernenden zurückgeführt.

Fazit: Überall überwiegen die Produktionsprozesse, auch noch in höheren Jahrgangsstufen. In den Lehrplänen von Ungarn und Polen steht Rezeption – ohne produktive Gestaltungspraxis – im Vordergrund des Unterrichts. Etwa die Hälfte aller befragten Länderexperten geben an, dass im jeweiligen Rahmenplan auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Produktion, Rezeption und Reflexion geachtet wird. Wie jedoch die Realität aussieht, weiß niemand genau. Einige Experten erwähnen dies explizit.

Als mögliches Stichwort zur Frage nach den Reflexionsanteilen wurde im Fragebogen „Präsentation von Schülerarbeiten“ genannt. Dieser Bereich wird von den Experten unterschiedlich interpretiert: Einige benennen z.B. das Portfolio als Möglichkeit der Präsentation wie der Reflexion oder Schülerausstellungen im Schulgebäude und Präsentationen an außerschulischen Lernorten. Reflexion kann dabei auf verschiedenen Ebenen stattfinden, in der kritischen Betrachtung von Ideen, Gestaltungsprinzipien und Ausdrucksformen (Reflexion über Praxisprozesse) ebenso wie im konkreten praktisch-gestalterischen Machen (bildnerische Praxis als Reflexion) oder auch im Reflektieren über eigene und die Schaffensprozesse anderer. Und bei der Deutung von Bildern finden ebenso Reflexionsprozesse statt wie im Aushandeln von Bildinterpretationen. Das Interview hat viele dieser Reflexionsoptionen ergeben.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass ein Konsens über die Priorität produktiver Tätigkeit im Kunstunterricht vorliegt. Auch existiert ein gemeinsames Grundverständnis zur dreigliedrigen Struktur von Produktion, Rezeption und Reflexion, wobei die Reflexion zum Teil auch übergeordnet steht. Geografisch fällt auf, dass südliche Länder wie Italien, Portugal, Malta oder die Türkei den Aspekt der Reflexion nicht explizit in ihren Kunstlehrplänen beinhalten. Als besondere Form der Präsentation und Reflexion wird jedoch in den Curricula aus Italien und der Türkei – wie auch aus Luxemburg das Portfolio empfohlen. In dem französischen und dem slowenischen Lehrplan wird die Rezeption vorrangig der Gestaltungspraxis zugeordnet, z.B. für die Einführung in besondere Techniken.

³ Der Begriff ‚Bilder‘ wird hier stellvertretend für alle Werke und Objekte der Gegenstandsbereiche (s.o.) benutzt (vgl. A.2).

Kompetenzorientierung und Bildungsverständnis

Aus der Expertenbefragung geht darüber hinaus hervor, dass die meisten Lehrpläne die zu erwerbenden Kompetenzen verbindlich vorschreiben, lediglich in der Schweiz entscheiden die einzelnen Kantone über die Verbindlichkeit. Das bedeutet, dass die Lehrpläne kompetenzorientiert sind, konkrete Kompetenzbeschreibungen gibt es jedoch kaum und lediglich in den Lehrplänen der Schweiz finden sich darüber hinaus auch eindeutige Beschreibungen von Kompetenzniveaus. Die Formulierung von Teilkompetenzen ist heterogen, richtet sich jedoch im Wesentlichen auf die Bereiche Produktion und Rezeption, manchmal finden sich hier auch die Begriffe Kommunikation und Wahrnehmung. Eine weitere Unterscheidung gilt den Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen, zum Teil wird auch nur von Bild- oder Gestaltungskompetenzen gesprochen. Eine genauere Betrachtung der Kompetenzbeschreibungen legt die Vermutung nahe, dass diese fast immer noch nicht ausgereift sind. Möglicherweise sind Unschärfen hinsichtlich der bildnerischen Kompetenzen auch bewusst intendiert, um eine gewisse Offenheit im Kunstunterricht zu gewährleisten. Interessant ist, dass die Experten aus Schottland und Portugal angeben, ihre Lehrpläne würden nicht mehr von Kompetenzen sprechen, vielmehr wieder von Zielen.

Die Kompetenzorientierung hat sich also in allen europäischen Bildungsplänen niedergeschlagen, dies zeigt die Expertenbefragung eindeutig. Allerdings sind die strukturellen Vorgaben hinsichtlich der in den Curricula genannten Kompetenzdimensionen nicht einheitlich. Genannt werden in den Expertenaussagen u.a.:

- Selbstkompetenzen: z.B. die Fähigkeit zur Selbstreflexion über gestalterische Absichten, Beharrlichkeit und Ausdauer im gestalterischen Tun, Vertrauen in die eigene Gestaltungskraft, Neugier und Interesse an ästhetischen Phänomenen usw.
- Sozialkompetenzen, die etwa bei einem gemeinsamen Projekt wie der Schulhausgestaltung erworben werden, Kommunikationsfähigkeit, Verantwortung übernehmen, sich abstimmen oder kompromissfähig zu sein, um ein Gestaltungsprojekt zu realisieren.
- Methodenkompetenzen zielen z.B. auf verallgemeinerbare Strategien im Produktions- und Rezeptionsprozess.

Die Curricula beinhalten aber auch häufig noch weitere übergreifende Kompetenzformulierungen: Medienkompetenz, Bildkompetenz, Kunstkompetenz, Wahrnehmungskompetenz, Rezeptionskompetenz, Gestaltungskompetenz, visuelle Kompetenz oder Kommunikationskompetenz. Einige Experten sprechen bei diesen fachübergreifenden Kompetenzen auch von Schlüsselkompetenzen, zu denen dann die Fach- oder Sachkompetenz hinzukommt, die sich auf das Anwenden von Sachkenntnissen über Gestaltungsmittel und Verfahren, Fachbegriffe und Bilder/Objekte richtet. Vielfach verfolgen die Curricula die Verzahnung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen.

Für den Kompetenzbereich Produktion innerhalb der Fach- oder Sachkompetenz nennen die Experten im Einzelnen: Ideen entwickeln, sich etwas vorzustellen, fantasieren, darüber nachdenken, wie etwas bildnerisch dargestellt werden kann, sich gestalterische Realisierungsmöglichkeiten überlegen. Es geht darum, wie etwas bildnerisch gestaltet und ausgedrückt werden kann. Dazu gehören Vorstellungskraft und Risikofreude, etwas auszuprobieren sowie Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer, etwas tatsächlich hervorzubringen, das der gewünschten Intention entspricht, – und dabei noch bildnerische und technische Mittel adäquat einzusetzen. Hierfür sind verfahrenstechnische und handwerkliche Kenntnisse Voraussetzung. Dass der Blick auf den gestalterischen Prozess vielen Experten wesentlicher erscheint als das bildnerische Produkt, kommt in etlichen Antworten zum Ausdruck.

Der Kompetenzbereich Rezeption wird von den Experten folgendermaßen beschrieben: Bilder genau betrachten, beschreiben, deuten und verstehen können. Subjektive Anmutung, emotionale Betroffenheit, Assoziationen, präzise Beobachtungen von Form-Inhalt-Beziehungen bestimmen die Deutungsansätze. Sinnzusammenhänge werden im gemeinsamen Gespräch erschlossen, wofür auch Kontextwissen recherchiert und herangezogen werden kann. Der übergeordnete Bereich der Reflexion beinhaltet, über Bilder kommunizieren zu können, aber auch eigene Bilder zu reflektieren, von anderen zu lernen sowie die eigenen gestalterischen Stärken und Schwächen einschätzen zu können.

Im Hinblick auf die didaktischen Ziele und Methoden ist die starke Betonung des kreativen Denkens in nahezu allen Lehrplänen, häufig gepaart mit kritischem, selbständigem und problemlösendem Denken, außerordentlich bemerkenswert. Handlungsorientierung sowie spielerisches, aktionsbetontes, kooperatives und experimentelles Lernen werden statt spezieller didaktischer Konzepte verfolgt. Die meisten Experten

geben an, dass ein konstruktivistisches Lehr-/Lernverständnis den Unterricht prägt und die Selbstbildung der Schülerinnen und Schüler verlangt.

Interessanter Weise sind die inhaltlichen Schwerpunkte in den einzelnen Lehrplänen zwar verschieden ausgeprägt, aber doch insgesamt sehr ähnlich. Kunstgeschichte spielt ebenso eine Rolle wie Kunstpraxis, als Gegenstandsfelder werden Kunst, Design, Architektur, Medien, Spiel/Aktion von fast allen Experten genannt. Das Präsentieren und die Reflexion der eigenen Arbeiten wird häufig in den Lehrplänen betont, tatsächlich jedoch nur in wenigen Nationen praktiziert.

Die Zusammenschau der Fachlehrpläne ergibt, dass die Grundstrukturen der kompetenzorientierten Curricula in Europa zwar durchaus verschiedene Begrifflichkeiten und unterschiedliche Schwerpunkte aufweisen, letztlich sind jedoch die inhaltlichen und intentionalen Vorgaben recht vergleichbar: Sowohl die Inhaltsfelder als auch die Kompetenzdimensionen finden sich in den meisten Lehrplänen. Insgesamt kristallisieren sich dabei zwei Aspekte heraus, die in den meisten Lehrplänen wiederzufinden sind: Die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler sowie ihre Sozialkompetenz. Je nach Aufbau und Struktur der Lehrpläne sind diese bildungspolitischen Anforderungen in Präambeln oder dem allgemeinen Lehrplanrahmen verankert. In den Fachlehrplänen nehmen dann die Problemlösekompetenz und das kreative Denken einen breiten Raum ein.

Mit der angestrebten Kompetenzorientierung der Lehrpläne wird der Fokus stärker auf die Performanz gerichtet. Das heißt letztlich, dass die Orientierung nicht an den Lernbereichen ansetzt. Diese bleiben weitgehend unverändert bestehen, doch offensichtlich verschieben sich die Schwerpunkte: Die Expertenbefragung belegt, dass in allen europäischen Ländern weniger Wert auf bestimmte (Wissens-)Inhalte sondern sehr viel Wert auf den Gestaltungsprozess, das problemlösende, kreative Denken, die Persönlichkeitsbildung und auf die soziale Gemeinschaft gelegt wird.

Dabei ist die Akzeptanz der Lehrpläne nach Expertenaussagen weitgehend durch aufwändige Beteiligungsverfahren gesichert. Da aus Bulgarien, Spanien, Rumänien, Litauen, Lettland, Kroatien, Irland und Griechenland keine Experten gewonnen werden konnten, liegen aus diesen Ländern keine Daten zur Auswertung vor. Allerdings ist aufgrund der vorhandenen Ergebnisse zu vermuten, dass auch in diesen Staaten ähnliche Ergebnisse zu finden sind. Dass der tatsächliche Unterricht im Schulalltag nicht immer dem Anspruch der kompetenzorientierten Lehrpläne folgt, scheint in den meisten Ländern der Fall zu sein.

Literatur

- Kirchner, C., Gotta-Leger, T. & Nockmann, M. (2015). *Curriculare Strukturen des Kunstunterrichts in Europa. Qualitativ-empirische Auswertung einer ländervergleichenden Expertenbefragung*. URL: <http://envil.eu>
- Kirchner, C. & Haanstra, F. (2015). *Europäische Kunstlehrpläne und Kompetenzdimensionen im Vergleich. Ergebnisse einer Expertenbefragung im Rahmen von ENViL*. URL: <http://envil.eu>